



Revista Española de Orientación y
Psicopedagogía

ISSN: 1139-7853

feop.reop@edu.uned.es

Asociación Española de Orientación y
Psicopedagogía
España

Álvarez Rojo, Víctor

Perfiles y competencias docentes requeridos en el contexto actual de la educación universitaria
Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 20, núm. 3, septiembre-diciembre, 2009, pp.
270-283

Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230783006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PERFILES Y COMPETENCIAS DOCENTES REQUERIDOS EN EL CONTEXTO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA*

***UNIVERSITY EDUCATION AT PRESENT TIMES:
TEACHERS' PROFILES AND TEACHING COMPETENCIES REQUIRED***

*Víctor Álvarez Rojo** et al. ****

*Universidad de Sevilla – Universidad de Cádiz – Universidad Complutense de Madrid –
Universidad de Granada – Universidad del País Vasco*

RESUMEN

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior trae consigo una serie de cambios en la docencia universitaria, y por tanto en la actuación del profesorado. En este trabajo nos hemos planteado conocer la adecuación y relevancia de distintos perfiles docentes de cara a afrontar la docencia en el marco del EEES, e identificar las competencias más relevantes y útiles para el desempeño del profesorado universitario en este nuevo marco de referencia. Hemos partido de 4 perfiles y 87 competencias identificados en una fase previa de nuestra investigación. Un total de 61 profesores expertos, pertenecientes a cinco universidades españolas, han expresado sus valoraciones a través de un cuestionario diseñado para tal fin. De acuerdo con los resultados obtenidos, los perfiles que hemos denominado “profesor multifunción”, “especialista en docencia” y “docente investigador” son los más valorados. Las competencias docentes más valoradas son las que se encuadran en la planificación de la docencia, desarrollo de la docencia y la evaluación, dándose menos importancia a las relacionadas con la tutoría del alumnado, la gestión y la propia formación continua.

* Este trabajo recoge resultados parciales del proyecto “*Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes*”, aprobado por el MEC/FEDER en la convocatoria de Proyectos de I+D 2006-2007 (SEJ2007-67526/EDUC).

** V. Álvarez Rojo. Dtor. del proyecto “*Perfiles docentes para el EEES: diseño de un recurso virtual de ayuda al profesorado universitario para el desarrollo de competencias docentes*”. E-mail: vrojo@us.es.

*** I. Asensio Muñoz E-mail: macu@edu.ucm.es, J. Clares López E-mail: jclares@us.es, R. del Frago Arbizu E-mail: rakel.delfrago@ehu.es, B. García Lupión E-mail: bglupion@ugr.es, N. García Nieto E-mail: nargar@edu.ucm.es, M. García García E-mail: mergarcia@edu.ucm.es, Javier Gil E-mail: jflores@us.es, D. González González E-mail: danielg@ugr.es, S. Guardia González E-mail: soledadg@edu.ucm.es, M. Ibarra Saiz E-mail: marisol.ibara@uca.es, R. López Fuentes E-mail: rlopez@ugr.es, A. Rodríguez Diéguez E-mail: dieguez@us.es, G. Rodríguez Gómez E-mail: Gregorio.rodriguez@uca.es, J. Rodríguez Santero E-mail: jarosa@us.es, S. Romero Rodríguez E-mail: sromero@us.es, P. Salmerón Vilchez E-mail: psalmero@ugr.es.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), educación superior, competencias docentes.

ABSTRACT

Getting started the European Higher Education Area (EHEA); it brings about the need to implement some changes in university teachers teaching procedures. This paper presents some findings of a research study aimed firstly to estimate the suitability and importance for teaching in the EHEA of some teacher's profiles; secondly we looked for the identification of core teaching competencies in that mentioned education context. In a previous research stage, 4 teachers' profiles and 87 main teaching competencies have been identified; now we present the assessment of 61 senior professors ('teaching experts' – members of 5 spanish universities) about that profiles and competencies then identified; their opinions have been obtained through an on-line questionnaire. Research findings show three more valued teachers profiles, labeled as "multifunction teacher", "teaching expert" and "research teacher". Among the more valued teaching competencies we find the competencies for planning, implement and evaluate students learning; tutoring students and management competencies, as well as in-service teachers training competencies have not got such a high assessment scores.

Key words: European Higher Education Area (EHEA), higher education, teaching competencies.

Introducción

A partir de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999, se ha generado un proceso de armonización y convergencia de los sistemas europeos de educación universitaria, que se concreta en la construcción del denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con ello, se pretende que los títulos otorgados puedan ser reconocidos de forma automática en todos los países de la Unión Europea, contribuyendo al objetivo político de la consecución de un mercado único de capitales, de bienes y servicios, y también de profesionales.

Lograr este objetivo implica una serie de cambios en el sistema universitario, y en particular en las estrategias pedagógicas puestas en práctica y en el papel asignado a los docentes (Caballero, 2007, Calderón y Escalera, 2008; Martínez y Echeverría, 2009), y en especial en los casos en que la docencia se basa en modelos que conciben al profesor como un transmisor de contenidos, principalmente académicos, que controla su adquisición mediante exámenes finales (López, 2005). Los cambios necesarios habrán de afectar a la forma de planificar la docencia, la metodología de enseñanza, los sistemas y técnicas de evaluación empleados y el modo de ejercer la tutoría y el apoyo al aprendizaje de los estudiantes (Álvarez et al., 2004). Las exigencias que derivan de estos cambios podrían establecerse en tres ejes fundamentales:

- Centrar la enseñanza en el desarrollo de competencias académico-profesionales, enfocadas no sólo a la adquisición de conocimientos, sino también de las habilidades, actitudes y valores que resultan útiles y son demandados para el desempeño en el mercado laboral.
- Configurar una variedad de oportunidades de aprendizaje, de tal manera que la metodología de enseñanza, en lugar de reducirse a la transmisión de conocimientos en clases presenciales, mayoritariamente desarrolladas bajo el formato de la clase magistral, incluya otras situaciones en las que el alumnado pueda aprender de modo autónomo (seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos o tutelados, etc.).

- Diversificar los procedimientos de evaluación, estableciendo sistemas en los que se integran diferentes técnicas, entre las que pierden protagonismo los exámenes de lápiz y papel, en favor de otras técnicas orientadas a la evaluación continua y formativa (realización de trabajos, técnicas de observación, matrices de valoración, portafolios, diarios, autoevaluación, evaluación por pares, etc.).

Para afrontar el nuevo escenario configurado por el EEES, resulta por tanto clave la actuación del profesorado. De éste se esperan una serie de competencias docentes acordes con el tipo de enseñanza y aprendizaje universitario que se propugna.

La investigación sobre competencias docentes ha contado con una dilatada trayectoria, tanto en niveles universitarios como no universitarios. En el contexto de la educación superior, algunos de estos estudios se han centrado en determinar qué competencias son percibidas o atribuidas al profesorado universitario (Smith y Simpson, 1995; Tigelaar y otros, 2004). En otros casos se han analizado las competencias deseables para el profesor en la educación superior, con la finalidad de establecer un modelo de referencia en función del cual llevar a cabo la formación del profesorado (González y Wagenaar, 2003; Yániz, 2008; Gilis et. al., 2008) o la evaluación de la docencia (Roelofs y Sanders, 2007).

En el ámbito español puede citarse la propuesta realizada por Zabalza (2003), quien atribuye al profesorado universitario las siguientes competencias profesionales: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejar las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, identificarse con la institución y trabajar en equipo.

La construcción de las competencias profesionales para la docencia constituye un referente imprescindible en los procesos de formación y profesionalización de los docentes. El reto está en identificar los mecanismos y los procedimientos a través de los que la formación del profesorado puede contribuir al logro de tales competencias (González Sanmamed, 2001). Parece evidente que este nuevo enfoque va a suponer una revisión de los modelos de formación y de aprendizaje profesional (González Sanmamed, 1995), así como de las fuentes y recursos que hasta ahora se utilizaban. En este sentido, las Tecnologías de la Formación y la Comunicación pueden resultar uno de los elementos de mayor impacto sobre la formación del profesorado universitario (Margalef y Álvarez, 2005), como se está demostrando en diferentes ámbitos de la formación gracias a las posibilidades que ofrecen, por ejemplo, para superar las barreras del espacio y del tiempo, para aprendizajes complejos y para ayudar en la búsqueda, tratamiento y almacenaje de la información, así como para fomentar aprendizajes cooperativos y la formación de redes entre profesores y/o estudiantes (Bates, 2001; Duart y Sangrà, 2000; Rodríguez y Sánchez, 2002; Sangrà y González Sanmamed, 2004).

De acuerdo con lo expresado en los párrafos anteriores, la formación y desarrollo profesional del profesorado constituye una pieza clave para conseguir las competencias docentes exigidas por el nuevo marco definido por el EEES. Dicha formación habría de partir de una definición de los perfiles docentes requeridos para la enseñanza universitaria, y una caracterización de la docencia por las competencias exigidas para su desempeño.

En este sentido, el proyecto de investigación en el que se inserta el presente trabajo se ha planteado como objetivos el análisis de las competencias docentes de los profesores uni-

versitarios exigidas por el EEES, y la elaboración y validación empírica de un recurso informatizado que les sirva de ayuda para el desarrollo de las mismas. Centrándonos en la primera de las metas, con este trabajo nos hemos planteado conocer la adecuación y relevancia de distintos perfiles docentes de cara a afrontar la docencia en el marco del EEES, e identificar las competencias más relevantes y útiles para el desempeño del profesorado universitario en este nuevo marco de referencia.

Al abordar este objetivo, partimos de la premisa de que en el momento actual el profesorado conoce suficientemente cuáles son los elementos fundamentales que conlleva la creación del EEES, como así ha sido comprobado empíricamente en algún trabajo reciente (Meroño y Ruiz, 2006). En consecuencia, está en disposición de valorar la adecuación y utilidad de los distintos perfiles y competencias docentes que aquí se han manejado.

Método

El trabajo que presentamos se contextualiza como parte de un estudio más amplio, en el que se cubrieron diferentes etapas. En un primer momento, se identificaron distintos perfiles docentes que, según el profesorado universitario, son demandados por la enseñanza actual. Para ello, se celebraron un total de diez grupos de discusión con profesorado universitario de las universidades de Cádiz, Complutense, Granada, País Vasco y Sevilla, cubriendo las diferentes áreas de enseñanza universitaria.

En una segunda etapa del estudio, se delimitaron las características y tareas propias de cada uno de los perfiles docentes identificados en la fase anterior, recurriendo al método DACUM (Developing a Curriculum), desarrollado por la Universidad de Ohio, que consiste en un método de análisis ocupacional, que opera a través de procesos intensivos de trabajo analítico con trabajadores expertos en una determinada actividad profesional, teniendo como objetivo determinar y describir en detalle las competencias requeridas para el desempeño de un puesto de trabajo. Un total de nueve talleres DACUM fueron llevados a cabo en las universidades antes mencionadas, generando una lista de competencias que cabría esperar en el profesorado universitario. Tales competencias no surgen, por tanto, de la reflexión teórica sino que son inferidas a partir de la experiencia de quienes se desenvuelven en la práctica profesional.

Finalmente, tanto los perfiles docentes como el listado de competencias habrían de ser sometidos a la consideración de al menos medio centenar de expertos, para valorar su adecuación y seleccionar aquellas competencias que resultan más relevantes y útiles de cara al desempeño docente en el nuevo marco definido por el EEES. El objeto del presente artículo lo constituye el trabajo desarrollado en esta tercera fase del estudio, cuyo diseño metodológico pasamos a describir.

Hemos adoptado un enfoque basado en métodos de encuesta, que supone la administración de cuestionarios escritos u on-line al colectivo de sujetos seleccionados e invitados a participar respondiendo al mismo. Hemos comenzado por definir el perfil de sujetos expertos que serían invitados a valorar el listado de competencias, entendiendo que tales expertos habrían de pertenecer a los cuerpos docentes universitarios y contar con una experiencia en la docencia universitaria de al menos diez años. Adicionalmente, se utilizó como criterio la diversidad de universidades en las que ejercen, tratando además de que quedaran representadas las diferentes áreas de enseñanza. Localizados los expertos, se contactó telefónica o personalmente con ellos para presentar la finalidad y características del estudio, proponié-

doles su participación. Un total de 61 expertos de las universidades de Cádiz, Complutense, Granada, País Vasco y Sevilla respondieron al cuestionario. La distribución de éstos por áreas de enseñanza universitaria queda recogida en la tabla 1.

TABLA 1. Distribución de expertos por áreas de enseñanza.

Área de enseñanza	%
Humanidades	21,8
Ciencias Sociales y Jurídicas	30,9
Ciencias Experimentales	18,2
Ciencias de la Salud	14,5
Enseñanzas Técnicas	14,5

El protocolo utilizado para encuestar a los expertos incluía un listado de 87 competencias docentes, organizadas en seis bloques: competencias para la planificación de la docencia, el desarrollo de la docencia, la evaluación, la tutoría del alumnado, la gestión y la formación continua. En relación a cada una de ellas, los expertos habrían de puntuar por separado tanto su relevancia como su utilidad de acuerdo con una escala de seis puntos que iban desde *ninguna* (valor 1 de la escala) hasta *toda* (valor 6). Además del listado de competencias, el cuestionario ofrecía una tipología de cuatro perfiles de profesorado universitario, para que los expertos emitieran igualmente una valoración sobre la adecuación y relevancia de los mismos de cara al desempeño docente en el marco configurado por el proceso de convergencia europea. Los cuatro perfiles de referencia aparecen descritos en el cuadro 1.

CUADRO 1. Perfiles docentes valorados por el profesorado.

<i>Especialista en docencia</i>	Caracterizado funcionalmente por estar dedicado en exclusividad a la universidad, imparte docencia utilizando cualquiera de las metodologías de enseñanza (Lección Magistral, Enseñanza Basada en Problemas, Enseñanza Clínica, Enseñanza Basada en Proyectos, etc.), tutela y supervisa los procesos de aprendizaje autónomo del alumnado y, en su caso, es especialista en enseñanza virtual.
<i>Docente investigador</i>	Caracterizado funcionalmente por su dedicación exclusiva a la universidad, imparte docencia preferentemente en cursos de postgrado sobre temas de su especialización investigadora, integra a profesores y estudiantes en procesos de investigación, gestiona proyectos y resultados de investigación a diversos niveles (nacional, internacional, interuniversitario...).
<i>Profesor asociado / de prácticas / clínico</i>	Caracterizado funcionalmente por su dedicación parcial a la universidad, está en contacto con la práctica profesional de la titulación (ejerce la profesión), aporta conocimientos prácticos (procesos y procedimientos) para el desempeño de la profesión en determinados ambientes laborales, imparte docencia preferentemente en asignaturas prácticas.
<i>Multifunción</i>	Caracterizado funcionalmente por su dedicación exclusiva a la universidad, imparte docencia en cualquiera de los dos niveles (grado y postgrado) y en cualquier tipo de asignatura (teóricas y prácticas), desarrolla tareas de investigación participando en proyectos y equipos de investigación, gestiona proyectos de innovación docente, participa temporalmente en la gestión de las unidades y órganos de la universidad.

De cara al análisis, se han obtenido valoraciones globales para cada una de las competencias y cada uno de los perfiles, sumando las puntuaciones que cada encuestado les otorgó. De este modo, se ha obtenido una puntuación única que responde a los dos criterios de valoración. A partir de estas puntuaciones, se han calculado estadísticos descriptivos básicos, que han permitido establecer una ordenación de las competencias en función de las puntuaciones medias logradas.

Resultados

Perfiles docentes para el EEES

De acuerdo con las respuestas de los expertos participantes en el estudio, la tipología de perfiles docentes identificados a partir de grupos de discusión entre profesorado universitario es positivamente valorada (ver tabla 2). En una escala de puntuación cuyo valor máximo es 12, para tres de los tipos de profesorado universitario (especialista en docencia, docente investigador, profesor multifunción) se han alcanzado puntuaciones por encima de 10, lo cual indica que las tareas y funciones atribuidas a los mismos se consideran bastante adecuadas y relevantes de cara a la docencia en el EEES. En el cuarto de los tipos considerados (profesor asociado/de prácticas/clínico) las valoraciones son también altas, si bien la puntuación se encuentra claramente por debajo de la obtenida por los restantes perfiles.

TABLA 2. Estadísticos descriptivos para las valoraciones del profesorado sobre la tipología de perfiles docentes.

Perfil docente	Media	Desv. Típ.
Especialista en docencia	10,20	2,03
Docente investigador	10,42	1,72
Profesor asociado/de prácticas/clínico	9,25	2,47
Profesor multifunción	10,72	2,29

Competencias docentes para el EEES

En este apartado mostramos los resultados obtenidos en relación a las competencias docentes considerando los bloques en que éstas fueron clasificadas. En cada uno de los grupos de competencias, se ha establecido una ordenación tomando como criterio las medias decrecientes, de tal manera que en la presentación quede reflejado qué competencias resultan más relevantes y útiles de cara a la docencia en el EEES, y cuáles lo son en menor medida.

a) Competencias para la planificación de la docencia

Las competencias para la planificación son en general bien valoradas, situándose prácticamente todas ellas en valores que se aproximan o superan la puntuación 9 (ver tabla 3). El

conocimiento de la materia es el elemento más valorado (media de 11,18), no sólo en este bloque sino en la totalidad del inventario de competencias. Además de conocer y dominar los conceptos básicos, el profesorado habría de estructurar y relacionar los contenidos para dar una visión completa de la materia (10,41). Al tiempo que se reafirma la importancia tradicionalmente atribuida a las materias, paradójicamente también se destaca el valor que tiene partir de las competencias como eje vertebrador de la planificación docente, de tal manera que el profesor ha de conseguir que los contenidos cognoscitivos (10,10) y las actividades prácticas (10,67) se ajusten a las competencias pretendidas, acercando al alumnado a la realidad profesional (10,31). También en la línea de los planteamientos asumidos en el marco del EEES, entre las funciones y tareas más valoradas se encuentran aquéllas que hacen referencia al papel del alumnado, reforzando frente al tradicional peso de la docencia un mayor protagonismo del estudiante como aprendiz. En este sentido, la planificación docente ha de fomentar el autoaprendizaje de los estudiantes (10,77), propiciando que la transmisión de contenidos de paso a actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos (10,20).

Entre los aspectos que tendrían relativamente menos valor para el profesorado destacamos la rentabilización de la experiencia investigadora de cara a la docencia, conectando los conocimientos con los resultados de la investigación (9,02), elaborando manuales y materiales basados en la misma (8,97), diseñando actividades a partir de sus investigaciones (9,21) o implicando a los estudiantes en la investigación (9,12). Y también resultan menos relevantes y útiles las competencias que aluden a la adaptación de la planificación (9,15) o de los trabajos propuestos (9,20) a los diferentes tipos de estudiantes.

b) Competencias para el desarrollo de la docencia

Tal y como se recoge en la tabla 4, entre las competencias mejor valoradas se encuentran aquéllas que hacen referencia a la conexión entre teoría y práctica, que el profesorado ha de saber articular en el desarrollo de la docencia. Así, el profesorado debe saber aplicar y resolver situaciones o supuestos prácticos (10,62), y aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos (10,62). En esta misma línea, es importante manejar con destreza los recursos propios de la profesión (10,40) y planificar las prácticas de modo que supongan para el alumnado un acercamiento a la realidad profesional (10,31). Y también se considera relevante y útil el trabajo coordinado para lograr que teoría y práctica sean dos elementos complementarios (10,34).

Otras competencias bien valoradas son las que van referidas al desarrollo del estudiante como aprendiz autónomo, logrando motivarlo (10,46), desarrollar su capacidad crítica (10,59) y su capacidad de responsabilizarse del propio aprendizaje (10,34).

En el extremo opuesto, entre las competencias que ocupan los últimos puestos se encuentran algunas que hacen referencia al empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación como recurso o como objeto de enseñanza. Así, han recibido puntuaciones relativamente bajas las competencias para preparar a los estudiantes en la creación y manejo de presentaciones multimedia (8,14), participar en videoconferencias de trabajo con profesorado y alumnado de otros centros o países (7,61), comunicarse en el campus virtual (8,73) o realizar a través de éste el seguimiento del trabajo del alumnado (9,03). Tampoco la utilización de los recursos tradicionales (8,10) constituye una competencia que destaque por su relevancia y utilidad en el nuevo marco definido por el EEES.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos correspondientes a las valoraciones del profesorado sobre las competencias para la planificación de la docencia.

Competencias	Media	Desv. típ.
Conocer profundamente y manejar los conceptos básicos de la materia	11,18	1,10
Fomentar el autoaprendizaje del estudiante	10,77	1,42
Ajustar las actividades prácticas a las competencias que se pretenden desarrollar con la materia	10,67	1,27
Estructurar y relacionar los contenidos que imparte para dar una visión completa e interrelacionada de las materias	10,41	1,62
Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	10,31	1,75
Transformar la transmisión de contenidos, habitualmente proporcionada por el profesorado, en actividades de aprendizaje a realizar por los alumnos	10,20	1,66
Hacer corresponder los conocimientos con las competencias que se pretenden desarrollar	10,10	1,62
Analizar y diseñar las situaciones de enseñanza-aprendizaje	9,86	1,71
Seleccionar lo fundamental e importante de la materia	9,85	1,75
Diseñar actuaciones de aprendizaje para fomentar la responsabilidad y autonomía de los estudiantes	9,75	1,99
Relacionar los conocimientos impartidos con actividades profesionales	9,63	2,03
Adaptar la planificación a los horarios y a los distintos elementos contextuales y materiales	9,35	2,05
Prever situaciones problemáticas que se podrían dar en el desarrollo de las prácticas y preparar soluciones	9,24	2,30
Diseñar actividades nuevas a partir de sus investigaciones	9,21	1,84
Adaptarse a las características del alumnado, a la hora de proponer y organizar trabajos	9,20	1,90
Adaptar la planificación a los diferentes tipos de estudiantes	9,15	1,86
Implicar a los estudiantes en las investigaciones, facilitándoles una perspectiva completa del proceso de investigación	9,12	1,98
Diseñar y elaborar contenidos para su utilización en Campus Virtual	9,05	2,46
Conectar los conocimientos con los resultados de la investigación	9,02	2,03
Elaborar manuales y materiales síntesis basados en la experiencia investigadora	8,97	1,97
Planificar de acuerdo a la metodología propia del área de conocimiento	8,95	2,33

TABLA 4. Estadísticos descriptivos correspondientes a las valoraciones del profesorado sobre las competencias para el desarrollo de la docencia.

Competencias	Media	Desv. típ.
Saber hacer demostraciones concretas: saber aplicar y resolver situaciones o supuestos prácticos con habilidad, creatividad y capacidad de autoanálisis y crítica	10,62	1,65
Saber aplicar a situaciones reales los conocimientos teóricos	10,62	1,57
Desarrollar la capacidad crítica del alumnado	10,59	1,54
Motivar al alumnado	10,46	1,79
Manejar con destreza los diferentes recursos propios de la profesión	10,40	1,62
Desarrollar en el alumnado la capacidad de responsabilizarse de su propio aprendizaje	10,34	1,53
Trabajar en equipo de una forma coordinada para que teoría y práctica sean las dos caras complementarias de una misma realidad	10,34	1,66
Planificar las prácticas de modo que acerquen al alumnado a la realidad profesional	10,31	1,75
Adaptar el lenguaje científico a niveles básicos (cuando se dirige a principiantes) y a niveles avanzados (cuando trabaja en postgrado)	10,15	2,00
Transmitir conocimientos científicos actualizados y significativos	10,10	1,72
Dominar la tecnología apropiada a cada supuesto o problema profesional	10,00	1,82
Compartir y confrontar conocimientos prácticos con otros profesores y alumnos.	9,87	1,77
Conocer y utilizar técnicas de comunicación	9,80	1,60
Dominar los contenidos y procesos de la actividad laboral y profesional determinada	9,76	2,27
Enseñar a trabajar en equipo	9,75	2,01
Establecer coordinación con el tutor de prácticas en las empresas u organizaciones	9,51	2,25
Plantear y resolver problemas técnicos	9,48	2,28
Ejemplificar el contenido a transmitir con sentido de la realidad profesional	9,40	2,10
Organizar espacios y materiales para la realización de prácticas	9,28	2,18
Diseñar y elaborar guías y cuadernos de prácticas	9,21	2,12
Orientar sobre las diferentes temáticas en su ámbito científico	9,13	1,90
Realizar el seguimiento del trabajo y las actividades de los estudiantes en el campus virtual	9,03	2,24
Organizar el trabajo cooperativo y en grupo entre los estudiantes	8,98	2,19
Utilizar metodologías que permitan aprender del error, por descubrimiento y mediante el contraste de hipótesis	8,96	2,05
Utilizar diversas técnicas de presentación de contenidos	8,79	1,83
Dinamizar la actividad y la colaboración entre los diferentes grupos del alumnado en prácticas.	8,78	2,12
Comunicarse de forma precisa y directa a través del campus virtual	8,73	2,48
Preparar a los estudiantes para crear y manejar presentaciones multimedia	8,14	2,32
Usar correctamente los recursos de enseñanza tradicionales	8,10	2,06
Participar en videoconferencias de trabajo con profesorado y alumnado de otros centros o países	7,61	2,60

c) Competencias para la evaluación

El profesorado ha valorado especialmente las competencias relacionadas con la evaluación de su actuación docente con una finalidad formativa (ver tabla 5), que implicaría la capacidad para retroalimentar la docencia a partir de los resultados del aprendizaje (10,68), analizar la propia práctica docente (10,62) y utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje (10,28). También han sido destacadas competencias que tienen que ver con la información al alumnado, dando a conocer los criterios de evaluación (10,79) y proporcionándole retroalimentación sobre su aprendizaje (10,25). Otra de las competencias de interés es la capacidad para realizar el seguimiento del trabajo del alumnado (10,30).

TABLA 5. Estadísticos descriptivos correspondientes a las valoraciones del profesorado sobre las competencias para la evaluación.

Competencias	Media	Desv. típ.
Definir y dar a conocer los criterios de evaluación	10,79	1,64
Retroalimentar la propia docencia a partir de los resultados del aprendizaje en el alumnado	10,68	1,40
Analizar la propia práctica docente	10,62	1,49
Realizar el seguimiento del trabajo del alumnado	10,30	1,64
Utilizar la evaluación para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje	10,28	1,85
Proporcionar retroalimentación al estudiante sobre su aprendizaje	10,25	1,60
Ajustar la evaluación a las competencias pretendidas en la asignatura	10,23	1,64
Utilizar distintas técnicas de evaluación coherentes con la metodología de trabajo	10,07	1,82
Utilizar técnicas de evaluación en situaciones didácticas no convencionales (evaluar la consecución de competencias, planificación de un proyecto, etc.)	9,75	2,10
Elaborar diferentes instrumentos de evaluación	9,58	1,95
Evaluar las actividades y trabajos de los estudiantes a través del campus virtual	8,46	2,59

De nuevo en este bloque, las competencias menos valoradas tienen que ver con el uso de nuevas tecnologías, obteniéndose la puntuación más baja en la competencia para evaluar las actividades y trabajos de los estudiantes a través del campus virtual (8,46).

d) Competencias para la tutoría del alumnado

El número de competencias identificadas por el profesorado en los talleres DACUM fue inferior en el caso de la tutoría, y además los expertos las han valorado menos que las referidas a la planificación y desarrollo de la docencia, o a la evaluación. Como reflejan las puntuaciones medias mostradas en la tabla 6, en el ámbito de la tutoría del alumnado destaca claramente la competencia para orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes (10,25), otorgándose menos importancia a la competencia para descubrir talentos y capacidades personales (8,28).

TABLA 6. Estadísticos descriptivos correspondientes a las valoraciones del profesorado sobre las competencias para la tutoría del alumnado.

Competencias	Media	Desv. típ.
Orientar el trabajo y el proceso formativo de los estudiantes	10,25	1,89
Planificar y desarrollar tutorías	9,54	2,02
Orientar y tutelar al estudiante en el ámbito personal, académico y profesional	9,31	1,95
Seleccionar actividades formativas de profundización y desarrollo para el alumnado más avanzados	8,97	1,91
Utilizar herramientas de diagnóstico para conocer las necesidades de los estudiantes	8,95	2,08
Descubrir talentos y capacidades personales en los estudiantes	8,28	2,30

e) Competencias para la gestión

A las competencias para la gestión han correspondido las puntuaciones menos elevadas, no superándose en ningún caso el valor 10 (ver tabla 7). Ocupan los primeros puestos las que hacen referencia a las relaciones con otras universidades (9,97) y con otros equipos o grupos de investigación (9,78). Junto a éstas, se han destacado las competencias para trabajar en equipo en grupos multidisciplinares (9,60), en equipos docentes del propio departamento (9,57) o con personas externas a la universidad (9,25).

TABLA 7. Estadísticos descriptivos correspondientes a las valoraciones del profesorado sobre las competencias para la gestión.

Competencias	Media	Desv. típ.
Establecer relaciones con otras universidades (por ejemplo, a través de ERASMUS, proyectos interuniversitarios, proyectos internacionales)	9,97	1,86
Relacionarse con otros equipos o grupos de investigación	9,78	1,81
Trabajar en equipo en grupos multidisciplinares	9,60	1,94
Trabajar en equipos docentes en el propio departamento	9,57	1,88
Trabajar en equipo con personas externas a la universidad	9,25	2,09
Conectar con las necesidades de la sociedad, y en particular de la región, orientando la investigación a objetivos de interés	9,07	2,20
Conocer y aplicar estrategias de toma de decisiones	8,88	2,15
Gestionar proyectos de investigación	8,83	1,98
Conocer y aplicar sistemas y modelos de planificación y gestión	8,75	2,01
Gestionar grupos multiculturales y multilingües	7,72	2,56

f) Competencias para la formación continua

Finalmente, los expertos han valorado la relevancia y utilidad de las competencias para la formación continua (ver tabla 8) asignando puntuaciones muy similares para todas ellas, que oscilan entre los valores 9,48 y 10,15. Destacan la competencia para actualizarse permanentemente en metodologías docentes (10,15), y para organizar la propia formación continua (9,95).

TABLA 8. Estadísticos descriptivos correspondientes a las valoraciones del profesorado sobre las competencias para la formación continua.

Competencias	Media	Desv. típ.
Actualizarse permanentemente en metodologías docentes	10,15	1,68
Capacidad para organizar el propio aprendizaje a lo largo de la vida (formación continua)	9,95	2,47
Formarse, reciclarse en áreas de investigación	9,92	1,71
Generar publicaciones a partir de sus investigaciones	9,82	1,88
Utilizar convenientemente las TICs en sus funciones docentes e investigadoras	9,78	1,66
Conocer varios idiomas para su utilización en sus tareas docente e investigadora	9,72	1,78
Conocer y aplicar métodos para la recogida y análisis de información	9,71	1,79
Construir conocimientos a partir de sus investigaciones	9,48	1,83
Conocer y ejercer la profesión en el ámbito laboral del área de conocimiento	9,48	2,35

Conclusiones

En este trabajo nos planteábamos como objetivo identificar los perfiles y las competencias docentes que podrían resultar más relevantes y útiles de cara a la docencia en el EEES. De acuerdo con los resultados obtenidos, los perfiles que hemos denominado “profesor multifunción”, “especialista en docencia” y “docente investigador” son los más valorados, sin que pueda establecerse una clara preferencia por ninguno de ellos en particular. Desde esta perspectiva, para la docencia en el EEES resulta adecuada la figura del profesor multifunción, que posiblemente sea la más frecuente en nuestras universidades. Pero también, junto a éste, se apunta la conveniencia de contar con tipos de profesorado especializado en la actividad docente o investigadora, emergiendo así el tradicional binomio docencia-investigación que ha venido siendo objeto de debate en el contexto de la enseñanza universitaria, y que en la propuesta de tipología docente generada en nuestro estudio se resuelve con la creación de figuras prioritariamente centradas en ambas funciones. Así, igualmente valioso resultaría contar con un profesorado orientado a la investigación, que participa preferentemente en la docencia de postgrado y en áreas vinculadas a su labor investigadora, y un profesorado centrado en la docencia y en la tutela del trabajo autónomo del alumnado.

En cuanto a las competencias docentes deseables en el profesorado universitario, las que se encuadran en la planificación de la docencia, desarrollo de la docencia y la evaluación no sólo son más numerosas, sino también más valoradas. Entre ellas, se han incluido las que

hacen referencia directa a elementos característicos del marco definido por el EEES, como son la importancia de desarrollar en el alumnado competencias académico-profesionales, conectar la teoría con la práctica, orientar y hacer un seguimiento del trabajo del alumnado, y favorecer su capacidad de aprendizaje autónomo. Sin embargo, la introducción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria, que frecuentemente se ha concretado en la configuración de contextos de enseñanza-aprendizaje virtuales de apoyo al trabajo no presencial del alumnado, no se ha visto reflejada en la valoración que los expertos hacen de las competencias docentes referidas a este elemento.

En cualquier caso, las valoraciones recogidas permiten establecer qué competencias docentes son más útiles, de acuerdo con las percepciones del profesorado. Éste puede ser, entre otros, un buen punto de partida para tratar de dar respuesta a las necesidades de formación de cara a lograr el desarrollo profesional de los docentes, estrechamente vinculado a la calidad de la enseñanza (De Miguel, 2003). El éxito de la adaptación de la docencia al espacio común europeo exige haber adquirido y desarrollado un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que configuran el perfil profesional de un docente universitario. La formación, en este sentido, constituye un elemento clave. Y de hecho, por encima de posibles reticencias ante los planteamientos que supone la actual reforma universitaria, el profesorado demanda formación específica para la adopción de los mismos en sus asignaturas (Álvarez y otros, 2009).

Una posible limitación de nuestro trabajo podría residir en el propio diseño adoptado. La utilización del juicio de expertos supone habitualmente contar con un número reducido de sujetos como fuente de información. No obstante, la selección de más de medio centenar de expertos con un determinado perfil, haciendo que estén representadas las diferentes áreas de enseñanza universitaria, nos permite confiar en la validez y representatividad de sus valoraciones.

En el marco del trabajo de investigación en el que se circunscribe el presente estudio, la identificación de las competencias más relevantes y útiles ha permitido construir un cuestionario de evaluación de necesidades de formación del profesorado para la adaptación de su docencia al EEES, con un total de 45 elementos. Este cuestionario constituye el instrumento que se utilizará para el autodiagnóstico del profesorado, paso previo en el proceso de orientación para el desarrollo de sus competencias docentes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, V. y otros (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*. Madrid. EOS.
- Álvarez, V. y otros (2009). "Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario español". *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15 (1).
- Bates, T. (2001). *Cómo gestionar el cambio tecnológico. Estrategias para los responsables de centros universitarios*. Barcelona. Gedisa.
- Caballero, M. A. (2007). "La adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior como escenario para la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito universitario: algunas propuestas para un cambio significativo". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 167-177.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). "La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior". *Educación XXI*, 11, 237-256.

- De Miguel, M. (2003). "Calidad de la enseñanza universitaria y desarrollo profesional del profesorado". *Revista de Educación*, 331, 13-34.
- Duart, J. M. y Sangrà, A. (2000). *Aprender en la virtualidad*. Barcelona. Gedisa.
- Gilis, A., Clemet, M. – Laga, L. y Pauwels, P. (2008) "Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in Higher Education in Belgium". *Research in Higher Education*, 49(6), 531-554.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report – Phase One*. Bilbao. Universidad de Deusto. Consultado el 15 de julio en <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.
- González-Sanmamed, M. (1995). *Formación docente. Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona. PPU.
- González-Sanmamed, M. (2001). "Evaluación, formación e innovación: el triángulo estratégico de la calidad". *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 649-658.
- López, V. M. (2005). "Presentación. Evaluación, Aprendizaje y Docencia Universitaria. Su relación con el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (4).
- Margalef, L. y Álvarez, J. M. (2005). "La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración en el Espacio Europeo de Educación Superior". *Revista de Educación*, 337, 51-70.
- Martínez, P. y Echeverría, B. (2009). "Formación basada en competencias". *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 125-147.
- Meroño, A. L. y Ruiz, C. (2006). "Estrategias de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a partir del conocimiento y actitud del profesorado universitario". *Revista de Investigación Educativa*, 24 (1), 281-298.
- Rodríguez, M. J. y Sánchez, A. B. (2002). "Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio Europeo de Educación Superior". *Aula. Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 14, 31-50.
- Roelofs, E. y Sanders, P. (2007). "Towards a framework for assessing teacher competence". *European Journal of Vocational Training*, 40 (1), 123-139.
- Sangrà, A. y González-Sanmamed, M. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya.
- Smith, K. S. y Simpson, R. D. (1995). "Validating Teacher Competencies for Faculty members in Higher Education: A national study using the Delphi method". *Innovative Higher Education*, 19 (3), 223-234.
- Tigelaar, E. H. y otros (2004). "The development and validation of a framework for teaching competencies in Higher Education". *Higher Education: the International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 48 (2), 253-268.
- Yániz, C. (2008). "Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para diseñar el aprendizaje y para la formación del profesorado". *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico I: Formación centrada en competencias. Consultado el 15 de julio de 2009 en: http://www.redu.m.es/Red_U/m1.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid. Narcea.

Fecha de recepción: 28-08-2009

Fecha de revisión: 10-09-2009

Fecha de aceptación: 21-10-2009